



**GÖTEBORGS UNIVERSITET
SAHLGRENSKA AKADEMIN**

Institutionen för neurovetenskap och fysiologi
Enheten för logopedi

231

**Lexikal organisation hos flerspråkiga barn – enligt den
förkortade Kent-Rosanofflistan på svenska och arabiska**

Linda Gustavsson
Torunn Liljegren

Examensarbete i logopedi
30 högskolepoäng
Vårterminen 2011

Handledare
Carmela Miniscalco
Eva-Kristina Salameh

Lexikal organisation hos flerspråkiga barn

- enligt den förkortade Kent-Rosanofflistan på svenska och arabiska

**Linda Gustavsson
Torunn Liljegen**

Sammanfattning. Studiens syfte var att undersöka flerspråkiga barns lexikala organisation och att se om flerspråkiga barn i skolår fyra genomgått det syntagmatisk-paradigmatiska skiftet. Trettio barn från etniskt blandade områden testades med Kent-Rosanofflistan på svenska och arabiska. Resultatet visade att drygt 40 % av barnen gjort skiftet på båda sina språk, 20 % på enbart ett av sina språk samt att knappt 40 % inte gjort skiftet på något av språken. En jämförelse med enspråkiga svenska barn i skolår tre i ett tidigare examensarbete visade att de flerspråkiga barnen i den föreliggande studien ej ligger på samma nivå avseende lexikal organisation. Studien belyser vikten av att logopediska språkutredningar innefattar undersökning av lexikal organisation för både enspråkiga och flerspråkiga barn. Den belyser också betydelsen av att stötta flerspråkiga barn i deras förstaspråkssutveckling bland annat genom adekvat modersmålsundervisning i skolan.

Nyckelord: Lexikal organisation, syntagmatisk-paradigmatiska skiftet, Kent-Rosanofflistan, flerspråkighet, arabiska.

Abstract. The aim of this study was to examine bilingual childrens lexical organization and to investigate whether bilingual children had undergone the syntagmatic-paradigmatic shift in grade four. Thirty children from multi-ethnic areas were tested with Kent-Rosanoff word association test in both Swedish and Arabic. The results showed that more than 40% of the children had undergone the shift in both languages, 20 % had undergone the shift in only one of their languages and almost 40% had not made the shift in any language. A comparison with results from monolingual Swedish children in grade three in a previous thesis, showed that the bilingual children in this study did not reach the corresponding level of lexical organization. The study points to the necessity of including tests regarding lexical organization when assessing both mono- and bilingual children with suspected language impairment. The study also underscores the importance of supporting mother tongue development in bilingual children by for instance adequate mother tongue education.

Keywords: lexical organization, syntagmatic-paradigmatic shift, Kent-Rosanoff word association test, bilingualism, Arabic.

I en allt mer globaliserad värld växer migrationen mellan länder. Sverige har haft en stadig immigration från 1960-talet och andelen svenskar med flerspråkig bakgrund har därför ökat (Statistiska centralbyrån, 2010). Med en ökad andel flerspråkiga vuxna följer fler flerspråkiga barn, barn som ska få tillgång till utbildning och hälso- och sjukvård på samma sätt som svenska enspråkiga barn. För att de flerspråkiga barnen ska få sina behov tillgodosedda i samma utsträckning som enspråkiga barn, är det viktigt att ta hänsyn till att flerspråkiga barn exponeras mindre för sina språk samt att vara medveten om att många har en kulturell bakgrund som skiljer sig från enspråkiga svenska barns.

De viktigaste parametrarna för att förutsäga skolframgång hos barn är lexikal storlek och organisation (Verhallen & Schoonen, 1998). Lexikal storlek är ett mått på hur många ord barnet behärskar. Hos enspråkiga svenska barn innebär det ca 10 000 ord vid skolstart. Lexikal organisation handlar om hur lexikonet är uppbyggt utifrån fonologiska och semantiska principer och i vilket sorts nätverk orden ingår. En person med en lexikal organisation som inte är hierarkiskt organiserad i över- och underordning får ofta problem med t.ex. ordmobilisering. Ett begränsat lexikon både i storlek och organisation ger negativa konsekvenser för läs-och skrivinlärning och därigenom för inhämtande av ämneskunskap i skolan. Tidigare har lexikal kompetens mätts genom lexikal storlek med olika ordförståelsetest. Flertalet av dessa är test mäter ett receptivt lexikon och inte det lexikon som används aktivt. Meara (1996) påtalar vikten av att undersöka lexikal organisation och inte enbart storlek, då det är möjligt att ha ett stort lexikon utan att detta är effektivt organiserat. För att underlätta skolgången för både enspråkiga och flerspråkiga barn med språkliga svårigheter behövs därför tillförlitliga test som kan fånga upp även problem med lexikonets organisation så att adekvata insatser kan sättas in så tidigt som möjligt.

Ett vanligt sätt att bedöma barns aktiva ordförråd är att använda test av fonologiskt och/eller semantiskt ordflöde. Semantiskt ordflöde mäts ofta hos barn genom att de ombeds räkna upp så många ord som möjligt på en minut inom en viss kategori (djur, kläder, mat). Detta ger ett mått på barnets ordmobiliseringsförmåga samt en inblick i om barnet har organiserat sitt lexikon semantiskt eller inte. Att detta är viktigt för framtida läs-och skrivutveckling är välkänt för logopeder och finns med som en del i logopediska test så som B.A.S. (Frylmark, 2006) samt psykolingvistiska test som ITPA (Kirk, McCarthy & Kirk, 1961) och NEPSY (Korkman, Kirk & Kemp, 1998). De relativt få ord som barn klarar att räkna upp på en minut är dock inte tillräckligt för en analys av barnets lexikala organisation. Det säger heller ingenting om barnets djupare förståelse av orden. Cronin (2002) säger att lexikonets organisation är förknippat med läsinlärning i allmänhet och till förståelsen av ord i synnerhet. Att ha en korrekt fonologisk representation av ett ord utan att veta ordets mening räcker inte för att kunna organisera ordet i en hierarkisk struktur.

Lexikonets utveckling: Det finns olika teorier om hur barn tillägnar sig språk, bland de mest kända finns Chomsky (1968), Piaget (1926) och Vygotsky (1962). Chomsky (1968) beskriver den grammatiska utvecklingen och Vygotsky (1962) fokuserar på språkets betydelse i en social kontext. Piaget (1926) beskriver hur förmågan till objektspermanens är essentiell för lexikal utveckling; för att förstå språkets symboliska natur behöver barnet förstå att objekt finns kvar även när de inte syns. Aitchison (1987) fokuserar på just den lexikala utvecklingen och beskriver inläringen av ord i tre olika faser:

Den första, *the labelling task* innebär att barn måste lära sig att ord refererar till olika

företeelser i omgivningen. De måste upptäcka och förstå ordens symboliska natur, och de måste kunna koppla en ljudsekvens till en företeelse.

Den andra, kallad *the packaging task* innebär att barn måste lära sig att ett ord kan referera till flera olika saker. Barn måste t.ex. lära sig att ordet "hund" beskriver alla hundar och inte bara den egna hunden, grannens hund eller hunden Lassie på tv. Barnet måste lära sig ignorera de individuella skillnaderna mellan hundar (färg, storlek, m.m.) för att förstå begreppet "hund". Den här uppgiften kan leda till över- och undergeneralisering i början. Verhallen och Schoonen (1998) kallar denna fas *the categorizing task*, då kategorisering är en essentiell del av att förstå ordet.

Den tredje fasen, *the network building task* handlar om att barn måste länka samman ord och betydelser med andra ord och betydelser. Orden måste organiseras på ett effektivt sätt. Ords mening definieras och förklaras genom sin relation till andra ord och dess betydelser, och långsamt utvecklas ett nätverk där orden är mer eller mindre definierade. Detta betyder att ordinlärning innebär mer än bara att utvidga lexikonet med nya etiketter och nya betydelser utan även att nya relationer läggs till de ord man redan kan. Orden blir så småningom en del av en hierarkisk struktur där semantiskt relaterade ord kopplas samman med varandra. För detta är det nödvändigt att barnet kan kategorisera och tänka mer och mer abstrakt kring ord.

Lexikonets organisation: Utvecklingen av lexikal organisation är en process. Ett litet barn associerar tidigt i utvecklingen utifrån fonologiska principer (Namei, 2002), s.k. *klangassociationer*. Ordet *katt* kan associeras med rimord som katt-hatt eller alliterationer som katt – kam, men kan även vara nonsensord som katt-batt. I nästa utvecklingsnivå får barnet fler och fler *syntagmatiska* associationer. Det innebär att orden är syntaktiskt relaterade till varandra, så som katt – jamar, eller katt – mjuk, d.v.s. att syntaktiska sekvenser, satser och fraser kan bildas med de associerade orden; "katten jamar, katten är mjuk, en söt katt".

Enligt Cronin (2002) är lexikonets organisation tätt förknippat med läs-och skrivinlärning, och det är också i skolåldern, när barn börjar lära sig läsa och skriva som de utvecklar en riktigt effektiv lexikal organisation. Associationerna blir då mestadels *paradigmatiska* vilket innebär att orden står i hierarkisk relation till varandra; antingen genom att vara över- eller underordnade så som katt - djur eller att de är sidoordnade t.ex. katt – hund. Paradigmatiska associationer är inom samma ordklass, medan syntagmatiska associationer är av en annan ordklass.

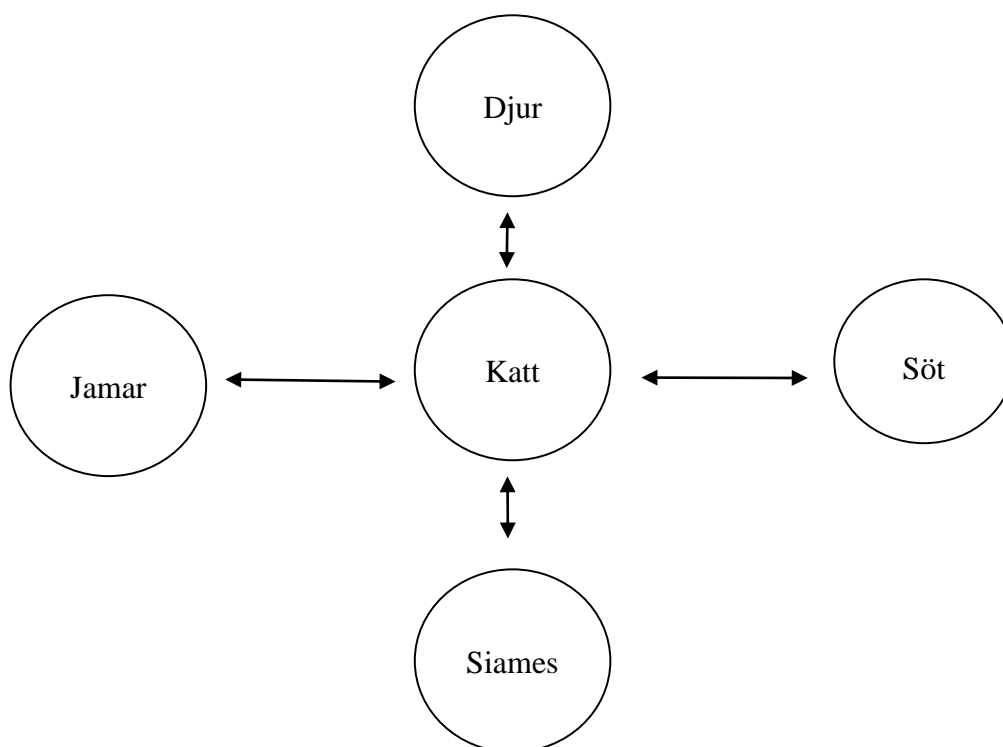
Cronin (2002) fann att antalet paradigmatiske responser korrelerade med läsnivå men inte med sådana utvecklingsfaktorer som kronologisk och mental ålder. Detta indikerar att läsutvecklingen ger den sorts språkliga och konceptuella utveckling som behövs för att initiera ett skifte från syntagmatiska till paradigmatiske associationer. Det *syntagmatisk-paradigmatiska skiftet* behövs för att läsutvecklingen ska bli mer effektiv.

Det syntagmatisk-paradigmatiska skiftet ses som en *omorganisation* av lexikonet (se bland annat Cronin, 2002, Ervin, 1961, Nelson, 1977). Med detta menas inte att det tidigare nätverket försvinner eller att de syntagmatiska associationerna ersätts av paradigmatiske. Istället läggs nya nivåer till så att varje ord ingår i en hierarki (se figur 1. nedan) Det syntagmatisk-paradigmatiska skiftet utvecklas mellan sex och tio års ålder (Namei, 2002, Verhallen & Schoonen, 1998). Det är framför allt högfrekventa ord som får en paradigmatiske association; lågfrekventa ord kan även hos vuxna ge en syntagmatisk association eller en klangassociation. Olika typer av associationer kan alltså finnas samtidigt i samma lexikon.

Det syntagmatisk-paradigmatiska skiftet är ett begrepp som många forskare studerat

och försökt förklara. Nelson (1977) går i sin artikel igenom flera olika studier och presenterar slutsatsen att det syntagmatisk-paradigmatiska skiftet representerar en omorganisation av kunskap eller en förmåga att använda sig av den kunskapen snarare än genom tillägnande av ny kunskap kring semantik och syntax. Hon menar att detta beror på barnets konceptuella utveckling samt att det äldre barnet tolkar uppgiften på ett annat sätt än det yngre barnet, d.v.s. att det äldre barnet genom skolgång fått lära sig följa instruktioner och genomföra en uppgift trots att den kan förefalla meningslös, vilket ett yngre barn ofta inte klarar av. Det ska dock noteras att Nelson (1977) pratar om barn yngre än fyra år och att flera forskare, bland annat Namei (2002) och Verhallen och Schoonen (1998) visat att skiftet inträffar mellan sex och tio års ålder och inte vid fyra år.

Nelson (1977) föreslog även att det syntagmatisk-paradigmatiska skiftet är en del av den kognitiva utvecklingen. Piaget (Hwang & Nilsson, 2003) menade att den kognitiva utvecklingen sker i olika stadier. Han beskrev att barn mellan sju och elva år befinner sig i de konkreta operationernas stadium, där de utvecklar förmågan att tänka logiskt och mer konsekvent. Barnen lär sig då principer för att tolka, förstå och tillämpa olika logiska operationer, även om de fortfarande enbart sker med konkreta erfarenheter och varseblivningar i barnens omgivning. Det är också under denna period de enligt Piaget lär sig grunden för antal och klassifikation. I Nameis (2004) studie fann hon att flerspråkiga svensk-persiska barn genomgått det syntagmatisk-paradigmatiska skiftet mellan sex och tio års ålder trots att de exponerats mindre för varje språk än enspråkiga barn, vilket också pekar på att det syntagmatisk-paradigmatiska skiftet är en del av den kognitiva utvecklingen.



Figur 1. Hierarkisk relation.

Flerspråkighet: Enligt Salameh (2003) definieras barn som flerspråkiga om de lever i en icke enspråkig miljö och kontinuerligt exponeras för mer än ett språk. Det ställs

enligt denna definition inga särskilda krav på språklig kompetens eller läs- och skrivförmåga på samtliga språk. Barn kan definieras som flerspråkiga även då de endast har en passiv förståelse av ett språk.

Det förekommer olika definitioner av modersmål (Håkansson, 2003), vi väljer därför att använda oss av begreppet modersmål synonymt med förstaspråk och definierar förstaspråk som det språk man lär sig först och andraspråk som det andra språk man lär sig. Ingen hänsyn tas till hur väl barnet behärskar de olika språken.

Successiv och simultan flerspråkighet: Flerspråkighet kan delas in i *successiv* eller *simultan* flerspråkighet, framförallt i forskningssyfte. Barn som möter två eller fler språk före tre års ålder räknas som *simultant* flerspråkiga. *Successiv* flerspråkighet innebär att barnet möter ett nytt språk efter tre års ålder (McLaughlin, 1977). Simultant flerspråkiga individer förväntas bli mer kompetenta på samtliga sina språk än individer med successiv flerspråkighet. Barn som är födda i eller kommer tidigt till Sverige och börjar på svensk förskola tidigt kan bli simultant flerspråkiga (Håkansson, 2003). Salameh (2003) påpekar dock att det i många fall är svårt att skilja mellan simultan och successiv flerspråkighet då flerspråkiga barn i Sverige sällan får tillräcklig exponering för båda sina språk. Många barn som bor i multietniska områden i Sverige har ingen eller begränsad tillgång till idiomatiskt talad svenska.

Additiv och subtraktiv flerspråkighet: Andra begrepp inom flerspråkighetsforskningen är *additiv* och *subtraktiv* flerspråkighet (Ordóñez, McLaughlin, Carlo, & Snow, 2002). Additiv flerspråkighet anger en positiv utveckling där ett andra språk läggs till det redan existerande förstaspråket, medan subtraktiv flerspråkighet betecknar att andraspråket lärs in på förstaspråkets bekostnad. Ordóñez med flera (2002) såg i sin studie av flerspråkiga spansk- och engelsktalande barn att dessa barns inlärn timer av engelska ofta resulterade i att deras förstaspråk stannade i utvecklingen. De konstaterade att ju mindre barnen hade möjlighet att använda sin spanska desto färre överordnade begrepp kunde de på engelska. Anledningarna till detta kan vara flera, men en bidragande faktor är förstaspråkets status i samhället. Olika minoritetsspråk har olika status i majoritetssamhället. I det amerikanska samhälle där dessa barn befann sig ansågs spanskan ha en låg status och var ett språk som barnen inte uppmuntrades tala i skolan. Genom att uppmuntra barn att använda och utveckla sitt förstaspråk samt genom att poängtera värdet av olika språk och kulturer anser Ordóñez med flera (2002) att man kan bygga upp en additiv flerspråkighet där barnen kan dra nytta av alla sina språk.

Wong Fillmore (1991) fann i en landsomfattande amerikansk studie av flerspråkiga barn att många av barnen som lärde sig engelska tenderade att använda sitt modersmål i mindre utsträckning. De barn som var små när de lärde sig engelska använde enligt föräldrarnas modersmålet i mindre utsträckning än de barn som var äldre vid andraspråksinlärn timerens början. Även barn som inte behärskade sitt andraspråk till fullo övergick i hög grad till att mest använda sig av det, också i samtal med föräldrar och släktingar som i första hand talade barnens modersmål. Wong Fillmore fann att detta hade långtgående konsekvenser för barnens utbildning men också för kommunikationen inom familjen, då denna i många fall skedde på ett språk som inte fullständigt behärskades av varken barn eller föräldrar. Förklaringen till denna utveckling menar Wong Fillmore är de negativa attityder som finns i det amerikanska samhället till flerspråkighet, samt att de program som riktas till flerspråkiga barn sällan använder modersmålet som en resurs i inlärn timeren.

Flerspråkighet och lexikal utveckling: Den lexikala utvecklingen i ett andraspråk har stora likheter med den lexikala utvecklingen i ett förstaspråk. Ett barn som tidigt får

tillgång till flera språk och exponeras för dessa kontinuerligt kommer utveckla ett lexikon i vardera språket i ungefär samma takt. Lexikonen kommer dock inte vara identiska då de olika språken oftast används i olika situationer, kontexter och med olika personer. Förutsatt att exponeringen är tillräcklig kommer flerspråkiga barn att utveckla en lika god språklig organisation som enspråkiga barn. Flerspråkighet ses av många forskare och teoretiker som en fördel för ett avancerat, abstrakt tänkande kring språk (Hakuta, 1987, Hakuta, Ferdman & Diaz, 1987) och torde därför vara gynnsamt för att barnen ska övergå från syntagmatiska till paradigmatiske ordassociationer.

Är exponeringen inte tillräcklig som för de barn som bor i områden med få förstaspråkstalare av majoritetsspråket saknas ett basalt ordförråd på andraspråket vid skolstarten (Viberg, 1996). I skolan sker undervisningen på majoritetsspråket och barnen förväntas då tillägna sig ett avancerat språk på ett språk i vilket de saknar många grundläggande begrepp. Om de inte får undervisning på och exponeras för ett avancerat språk på sitt förstaspråk står den lexikala utvecklingen på förstaspråket stilla och utvecklas inte till en avancerad nivå.

Inlärningshastigheten av ett andraspråk, framförallt lexikalt, överskattas ofta, särskilt hos barn som påbörjar sin andraspråksinläring tidigt. Cummins (1981) konstaterade att det tar ca ett till två år att behärska ett baspråk på andraspråket som är tillräckligt för sociala relationer, men fem år eller mer för att tillägna sig det situationsoberoende, lexikalt avancerade språk som krävs i skolan.

Det finns föreställningar om att små barn (yngre än sex år) lär sig ett andraspråk bättre än äldre barn. Snarare är det så att äldre barn lär sig ett andraspråk mer effektivt avseende syntax, morfologi och läs-och skrivkunskaper (Cummins, 1981) då dessa förmågor kräver en större kognitiv mognad.

Flerspråkighet och lexikal organisation: Utvecklingen av en effektiv lexikal organisation påbörjas genom den fördjupning av begreppen som undervisning och läs-och skrivinläring ger. Barn som lärt sig läsa och skriva på sitt modersmål har en betydande fördel framför de barn som inte gjort det (Viberg, 1996). Det finns då en klar överföringseffekt av en mogen lexikal organisation från ett förstaspråk till ett andraspråk (Ordóñez, et al. 2002).

Under 2006 - 2010 pågick ett projekt med flerspråkig undervisning på svenska och arabiska i storstadsskolor i ett etniskt mycket blandat område (*Modeller för tvåspråkig undervisning - skillnader som gör skillnad?*). Eleverna undervisades i och på båda sina språk från skolår ett och fick lära sig läsa och skriva på både arabiska och svenska. Projektet utvärderades kontinuerligt av en forskargrupp på Malmö högskola (Salameh, submitterad). I skolår fyra, då eleverna var i tioårsåldern, testades barnen med avseende på lexikal storlek och organisation på båda språken. Sammanlagt testades 16 barn med flerspråkig undervisning och 33 arabisktalande barn med undervisning enbart på svenska.

Resultatet visade att av barnen som fick undervisning på både svenska och arabiska hade 56 % gjort det syntagmatisk-paradigmatiska skiftet på både svenska och arabiska. I kontrollgruppen hade endast 18 % gjort skiftet på båda språken och 80 % hade inte gjort skiftet på något språk (Salameh, submitterad).

Av de barn som fått flerspråkig undervisning och som gjort det syntagmatisk-paradigmatiska skiftet hade alla gjort det på båda språken. I kontrollgruppen fanns tre barn (2 %) som gjort skiftet på endast ett av sina språk. Detta tyder på större lexikal mognad med en hierarkisk organisation hos barnen med flerspråkig undervisning. Resultatet överensstämmer med fynden hos Ordóñez med flera (2002) d.v.s. att en

mogen språklig organisation kan överföras från ett förstaspråk till ett andraspråk.

Huvudsyftet med denna studie är att undersöka och beskriva hur lexikal organisation ser ut hos flerspråkiga barn på svenska och arabiska samt att se om dessa genomgått det syntagmatisk-paradigmatiska skiftet på båda språken i skolår fyra. Frågeställningar för studien löd:

Hur många av barnen har gjort det syntagmatisk-paradigmatiska skiftet:

- på svenska
- på arabiska
- på båda språken
- inte alls

Metod

I metodavsnittet kommer deltagare, material och tillvägagångssätt att beskrivas. Projektet har godkänd anmälan om personuppgiftsbehandling enligt personuppgiftslagen av Göteborgs universitet, Sahlgrenska akademien. Endast författarna samt handledare har haft tillgång till insamlade uppgifter. Studien hör ihop med tidigare studier som gjorts i Malmö 2010, även om föreliggande studie är en fristående studentuppsats. Enskild etisk prövning för denna studie har inte gjorts. De etiska överväganden som gjorts handlade om deltagarnas anonymitet och frivillighet samt skyddande av de data som deltagarna bidragit med. Deltagarna samt deras vårdnadshavare har muntligen respektive skriftligen informerats och tillfrågats om deltagande i studien och har när som helst kunnat avsluta sitt deltagande.

Deltagare

I studien deltog 30 elever i skolår 4 som talade både svenska och arabiska. Av dessa barn var 17 pojkar och 13 flickor. Inklusionskriterierna för studien var att barnen skulle gå i skolår 4, och ha gått i vanlig svensk skola minst sedan skolår 1. Elever som gått något eller några år i förberedelseklass inkluderades då denna skolform endast avviker från vanlig klass i det att barnen får träna mer svenska. Barnen skulle tala svenska och ha exponerats för arabiska i hemmet. De fick inte ha någon konstaterad eller misstänkt språkstörning eller hörselnedsättning, och fick heller inte ha fått logopedisk behandling. Barn som haft kontakt med specialpedagog inkluderades dock då det finns många olika orsaker till en sådan kontakt, i synnerhet för barn som är relativt nyanlända till Sverige.

Deltagarna rekryterades från olika skolor i Göteborg. Skolorna valdes ut från etniskt mycket blandade områden genom statistik som inhämtades från Göteborgs stad (2011). Totalt kontaktades 21 skolor varav 8 slutligen deltog i studien. Statistik inhämtades från varje enskild skola över antalet flerspråkiga barn på skolan samt över hur många av dessa som talade arabiska.

Andelen personer som fötts utomlands eller vars båda föräldrar fötts utomlands varierade i de valda stadsdelarna med mellan 51,4 -89,4 %. Fem av skolorna som slutligen ingick i studien inkom med elevstatistik. Antalet elever på skolan med annat modersmål än svenska varierade mellan 69 och 99 %. Antalet elever med arabiska som

modersmål varierade på skolorna mellan 13 och 27 %.

För att få tillstånd att genomföra studien kontaktades först rektorerna för respektive skola. Berörda lärare informerades och brev delades ut till elevernas föräldrar, där de delgavs information om studien. Bifogat fanns också en blankett där föräldrarna fick godkänna barnets deltagande. Både informationsbrev och blankett delades ut på både svenska och i en arabisk översättning. Varje barns vårdnadshavare fick ett frågeformulär att fylla i tillsammans med informationsbrevet.

De frågor som ställdes var:

1. Har Ert barn misstänkta eller konstaterade problem med språkutvecklingen?
2. Får Ert barn nu eller har Ert barn tidigare fått behandling av logoped eller specialpedagog med avseende på språkträning?
3. Har Ert barn misstänkt eller konstaterad hörselnedsättning?
4. Vilket språk talar Ni mest med Ert barn?
5. Vilket språk anser Ni att Ert barn behärskar bäst?
6. Får Ert barn modersmålsundervisning på arabiska i skolan?
7. Kan Ert barn läsa och skriva på arabiska?

Samtliga frågor besvarades med alternativen ja/nej förutom fråga 4 där vårdnadshavarna ombads svara i skrift och fråga 5 där alternativen var *svenska*, *arabiska* eller *annat språk*.

Totalt inkom 34 blanketter där föräldrarna godkände barnets deltagande. Av dessa uteslöts två barn då föräldrarna rapporterade misstänkt eller konstaterad språkstörning. Två barn föll bort under testningen då de valde att inte delta på det ena språket. Inga barn uteslöts p.g.a. hörselnedsättning eller kontakt med specialpedagog. Även barnen tillfrågades om deltagande i studien och informerades om att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande. Slutligen genomfördes analyser på 30 barn.

Material

För att undersöka lexikal organisation har Kent-Rosanoffs (KR) associationstest (Kent & Rosanoff, 1910) använts. KR-listan består av 100 vanligt förekommande substantiv och adjektiv (71 substantiv och 29 adjektiv) på engelska. Orden läses upp för testpersonen ett i taget och testpersonen ska sedan svara för vart och ett av orden med det första ord han/hon kommer att tänka på. I listan finns ett antal ord vars ordklassstillhörighet kan tolkas som annat än substantiv eller adjektiv. Ord som "wish", "sleep" och "whistle" kan t.ex. tolkas antingen som substantiv eller som verb. Det var dock Kent och Rosanoffs (1910) avsikt att endast testa substantiv och adjektiv.

Woodward och Lowell (i Nelson, 1977) standardiserade 1916 KR-listan på 1000 barn i språkvetenskapligt syfte. Listan har därefter uteslutande använts i lingvistisk forskning.

KR-listan översattes till svenska av Namei (2002) och en översättning av den svenska listan till arabiska gjordes av Salameh (submitterad), med backtranslation och en överensstämmelse på 98 %.

För att underlätta användningen av KR-listan i klinisk verksamhet gjordes år 2010 ett examensarbete av logopedstudenter i Lund med syfte att korta ner listan till endast 50 ord (Johansson & Wahlstrand, 2010). De 50 orden består av 35 substantiv, 14 adjektiv och 1 ord som kan vara både substantiv och adjektiv. De ord som valdes bort var de ord på den ursprungliga listan som fått minst antal svar, samt sådana ord som ansågs ha

kulturell betydelse, som t.ex. *bibel, kyrka, whisky* m.fl. I den förkortade listan finns inga ord kvar som skulle kunna tolkas som annat än substantiv eller adjektiv. Då substantiv och adjektiv visats ge tidigare paradigmatiske responser jämfört med transitiva verb och adverb (Ervin, 1961) torde förekomsten av enbart substantiv och adjektiv i den förkortade KR-listan vara godtagbar. Denna förkortade lista testades sedan av Johansson och Wahlstrand (2010) på enspråkiga svenska förskole- och tredjeklassare och visade sig i denna förkortade form kunna visa på ett syntagmatisk-paradigmatiskt skifte.

För att ytterligare förenkla klinisk användning förtydligade Johansson och Wahlstrand (2010) samtidigt rättningsprinciperna för KR-listan. Dessa skiljer sig därför delvis från de som använts av Namei (2004) samt av Mikoczy och Nyman (2008).

Namei (2004) och Mikoczy och Nyman (2008) visade en stark relation mellan homogen ordklass och paradigmatiske responser samt mellan heterogen ordklass och syntagmatiska responser. Rättningsprinciperna från Johansson och Wahlstrand (2010) bygger därför på principen homogen - paradigmatisk, heterogen - syntagmatisk. Det innebär att ord som är av samma ordklass som stimulusordet samt har en semantisk koppling till detta räknas som paradigmatiske ("katt" "hund") medan ord som tillhör en annan ordklass än stimulusordet och kan användas i samma syntaktiska sekvens (så som "nål" -"vass") eller är kontextuellt relaterade (som "nål" -"blöda") räknas som syntagmatiska responser. Homogena responser som ej har en semantisk koppling till stimulusordet ("katt" -"bil") kan ej heller räknas som syntagmatiska utan kategoriseras under övrigt. Heterogena responser behöver endast ha en svag semantisk koppling till stimulusordet ("fjäril" -"fin") men sekvensen måste vara semantiskt möjlig. Homogena responser som innebär en värdering, som t.ex. "röd" -"fin" räknas till kategorin övrigt då kopplingen inte anses tillräckligt stark för att kategoriseras som paradigmatiske. Medan heterogena responser som innebär en värdering klassas som syntagmatisk association då de kan bilda möjliga syntaktiska sekvenser.

Samtliga barn i denna studie har testats med den förkortade versionen av Kent-Rosanofflistan (se tabell 1 nedan) på svenska med översättning av Namei, (2002) och på arabiska med översättning av Salameh (submitterad).

Tabell 1

Den förkortade versionen av Kent-Rosanofflistan.

Nr	Svenska	عربي الأجابة /Respons	Klang	Syntagm	Paradigm	Övrigt	Ej svar
1	bord	طاولة					
2	mörk	مظلم					
3	musik	موسيقى					
4	mjuk	لين					
5	berg	جبل					
6	hus	بيت					
7	svart	أسود					
8	hand	يد					
9	frukt	فاكهة					
10	fjäril	فراشة					
11	stol	كرسي					

12	söt	حلو						
13	kvinna	امراة						
14	vacker	جميل						
15	fönster	نافذة						
16	fot	قدم						
17	spindel	عنكبوت						
18	nål	إبرة						
19	röd	أحمر						
20	flicka	فتاة						
21	sur	حامض						
22	jord	عالم						
23	hård	قاس						
24	mage	معدة						
25	lampa	لمبة						
26	gul	أصفر						
27	bröd	خبز						
28	pojke	ولد						
29	ljus	ضوء						
30	stuga	بيت صغير، كوخ						
31	snabb	سريع						
32	hungrig	جائع						
33	huvud	رأس						
34	ugn	فرن						
35	lång	طويل						
36	barn	طفل						
37	hammare	مطرقة						
38	stad	مدينة						
39	smör	زبدة						
40	doktor	طبيب						
41	tjuv	لص						
42	lejon	أسد						
43	säng	سرير						
44	måne	قمر						
45	sax	مقص						
46	tyst	صامت						
47	gata	شارع						
48	kung	ملك						
49	ost	جبنة						
50	rädd	خائف						

I denna studie används definitionen att det syntagmatisk-paradigmatiska skiftet genomgått om de paradigmatiske responserna är 60 % eller fler av de semantiska responserna (syntagmatiska (S) och paradigmatiske (P) tillsammans) se figur 2. Detta är samma definition som använts av Salameh (submitterad).

$$\frac{P}{S + P} \geq 60\%$$

Figur 2: Definitionen av det syntagmatisk-paradigmatiska skiftet.

Varje barn fick en kod som bestod av en bokstav och en siffra. Varje skola döptes med en bokstav i alfabetisk ordning och siffran gavs utefter turordning då barnen testades. Första barnet vid första skolan fick därför koden A1.

Alla testsituationer dokumenterades skriftligt och genom audioinspelning med diktafon; Olympus Ds-40 samt Zoom H2 handy recorder.

Tillvägagångssätt

Samtliga barn testades enskilt och i ett avskilt rum på respektive skola. Barnen testades på de olika språken vid två olika tillfällen med två till tre veckors mellanrum. I några fall var det dock nödvändigt att p.g.a. sjukdom testa barnen med endast en veckas mellanrum. Den svenska testningen utfördes av en av författarna och i de flesta fall närvarade även den andra författaren. Testledaren gav instruktionen och stimulusordet muntligt samt noterade barnets svar. Författarna testade 16 barn var på svenska. Testning på arabiska utfördes med hjälp av tolk då även en av författarna närvarade. Den närvarande författaren gav instruktioner för testet på svenska varefter tolken gav stimulusordet på arabiska samt noterade barnets svar på arabiska. På grund av praktiska skäl genomfördes testningen på arabiska med den ena författaren för 20 av barnen medan den andra författaren genomförde de andra 12 testningarna med tolk. Alla test översattes av samma tolk som genomfört testningarna men vid ett separat tillfälle. Vid tveksamheter jämfördes det noterade svaret med inspelningen.

Varje testning tog mellan 5 och 20 minuter. Vid andra tillfället gick testningen generellt sett snabbare då fullständiga instruktioner sällan behövde ges igen samt då barnen i de flesta fall kom ihåg uppgiftens utformning. Inget barn uppvisade trötthet under testningen eller ville avbryta p.g.a. det. Ett fåtal barn tyckte att främst den arabiska testningen var jobbig då det var många ord de inte kunde. De tillfrågades då om de orkade fortsätta vilket samtliga gjorde.

Testinstruktioner

Instruktionen som gavs löd ungefär:

“Vi ska nu göra ett test där du kommer att få höra ett ord på svenska/arabiska. När man hör ett ord kommer man ibland att tänka på ett annat ord. Om jag säger t.ex. “katt” vad tänker du på då? (Barnet svarar) Om du säger “katt” till mig kanske jag tänker på “mjuk” eller “jamar” eller så tänker jag på “djur” eller “hund”. Nu ska du få höra några ord på svenska/arabiska, ett i taget, och så vill vi att du svarar med ett annat ord på svenska/arabiska (precis som du gjorde nu). Vilket som helst, det första ordet du kommer att tänka på. Det finns inget rätt och fel, eftersom alla tänker olika. Det är bra om du kan försöka svara på alla orden. Förstår du? Vill du testa på mig? Vi kommer skriva ner det du ord du säger men vi spelar in också för säkerhets skull. Några frågor? Då börjar vi”.

Barnen uppmanades att testa testledaren med ett par ord på svenska, då testledaren försökte svara med en syntagmatisk och en paradigmatiske respons. Vid den arabiska testningen testade även tolken barnet med ett ord ("godis") på arabiska. Eventuella frågor besvarades varför instruktionerna blev olika långa för olika barn. När så behövdes pausades testningen för att förklara ytterligare. Varje ord lästes upp en gång, men om barnet önskade upprepades stimulusordet en gång. Vid tillfällen då barn fastnade på ett ord påminnes de om att de inte fanns några felaktiga svar och när barnen svarade med flera ord uppmanades de försöka fortsätta svara med endast ett ord.

Principer för kategorisering

I detta arbete har samma rättningsprinciper använts som framtoqs av Johansson och Wahlstrand (2010). Barnens responser kategoriseras i fem olika kategorier, *klang*, *syntagmatisk*, *paradigmatisk*, *övrigt* och *ej svar*.

Till *klang* hör ord som rimmar med stimulusordet eller som är en allitteration av detta, ex "gata" - "stata" eller "måne" - "slån". Klang kan vara antingen riktiga ord eller nonsensord.

Syntagmatiska ord är uteslutande av annan ordklass än stimulusordet men har en semantisk koppling till detta så som "fjäril" - "flyger" eller "spindel" - "klättrar". Den semantiska kopplingen kan vara vag men måste kunna ingå i en syntaktisk sekvens som t.ex. "flicka" - "springer" eller "sur" - "godis".

Paradigmatiska responser är av samma ordklass som stimulusordet samt har en semantisk koppling till detta så som ingående i samma kategori, över- eller underordnad hierarki "lejon" - "tiger", "fjäril" - "insekt" eller "ugn" - "mikro" eller genom att vara motsatspar så som "mörk" - "ljus" eller synonymer som t.ex. "doktor" - "läkare". Även sammansatta ord där stimulusordet ingår räknas som paradigmatiske om de tillhör samma ordklass och ordet har en annan betydelse än stimulusordet, t.ex. "fot" - "fotboll".

Till *övrigt* räknades responser som är på annat språk än stimulusordet samt sådana responser som har för vag semantisk koppling för att kunna räknas som antingen syntagmatisk eller paradigmatiske så som "berg" - "fläta" eller "spindel" - "blommig". Till övrigt räknades alla svar som gavs på annat språk än det som användes vid testningen (svenska vid den arabiska testningen), även då responserna var semantiskt kopplade till stimulusordet. Undantag var då responserna var sådana ord som kan räknas välkända lånord i testspråket, som t.ex. "tight" och "cool".

Till övrigt har också räknats de svar då barnet troligtvis missförstått stimulusordet. T.ex. gäller det ordet "ugn" som troligtvis misstolkats då det gett responsen "vuxen" samt ordet för "huvud" på arabiska som har fonologisk likhet med ordet "dansa".

Ej svar var då barnen inte kunde stimulusordet eller ej kunde eller ville svara.

Vid oenighet av kategoriseringen av responserna diskuterades responserna mellan författarna tills konsensus kunde nås.

Principer för kategorisering på arabiska

Vid rättning på arabiska var det viktigt att diskutera med den arabisktalande tolken kring vissa ord då ord kan ha fler, färre eller andra betydelser på arabiska än på svenska. Ordet "nål" t.ex. kan på arabiska förutom *kompassnål*, *kanyl* eller *synål* också syfta till

en visare på en klocka. Ordet för "jord" som används på testet betyder på arabiska *hela världen* och kan inte som på svenska betyda mylla. Ordet "ljus" kan på svenska betyda antingen *stearinljus* eller ljuset från solen eller lampor, medan det på arabiska endast har en betydelse, nämligen ljus från solen eller lampa.

En annan faktor är den arabiska användningen av genus för yrken eller personer. Orden för manlig och kvinnlig doktor och tjuv samt för kung och drottning skiljer sig endast med tillägget av ett /a/ i slutet av ordet. Dessa ord skulle kunna tolkas som klang p.g.a. sin lika ljudbild men då betydelsen är olika har orden rättats till barnets fördel som olika ord.

Ordet "stuga" har på arabiska översatts med "litet hus", d.v.s. med två ord. Många av barnen har svarat med "stort hus" vilket på svenska skulle räknas som övrigt då det är en upprepning av stimulusordet (hus). Istället för att räkna enbart hus som huvudord har vi i detta fall räknat "litet hus" som en sekvens varvid responsen "stort hus" blir paradigmatisk.

Några barn har gett responser på franska vid den arabiska testningen. Då barnet talat en arabisk dialekt som blandas mycket med franska har dessa ord godkänts som korrekta responser.

Ordet för "jord", "huvud" samt "fjäril" på arabiska har i några fall missuppfattats som "vetenskapsman", "dansa" respektive "säng", troligtvis därför att orden är fonologiskt mycket lika. Alla responser där barnen troligtvis missförstått har klassats som övrigt.

Databearbetning

Statistisk analys har utförts i IBM SPSS Statistics 17.0 och 19.0 för Windows samt i Microsoft Office Excel 2010. Deskriptiv statistik har tagits fram, medelvärde, variationsvidd samt standardavvikelse, för att beskriva hur barnens resultat av KR-listan ser ut. Barnen delades in i tre grupper, en för de som ännu ej hade gjort det syntagmatisk-paradigmatiska skiftet, en för de som genomfört skiftet på ett utav språken, och en tredje grupp för de barn som gjort skiftet på båda språken. För att underlätta analys delades barnen även in i grupper beroende på föräldrarnas uppskattning av barnens läs- och skrivförmåga, modersmålsundervisning och kontakt med specialpedagog, vilka var för sig jämförts med helheten av barnens resultat och har signifikansprövats. Signifikansnivån sattes till $p < 0.05$. P.g.a. gruppernas storlek har icke-parametrisk testning utförts. Interbedömarreabiliteten testades genom att handledaren rättade 10 % av testen. För bearbetning av data har Chi-2-test använts.

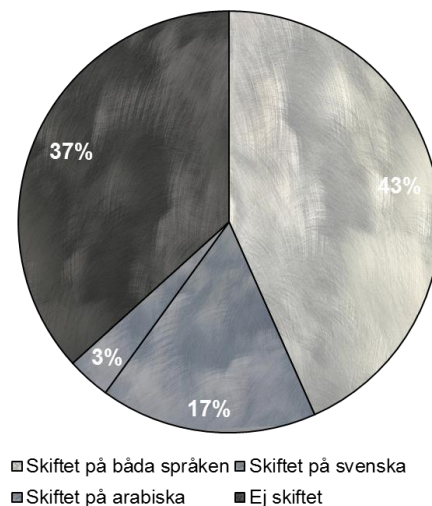
Interbedömarreabilitet

För att säkerställa interbedömarreabilitet bedömde en handledare 10 % av testen (8 test, 4 test på svenska och 4 på arabiska, d.v.s. 400 responser). Interbedömarreabilitet beräknades med punkt-för-punktsamstämmighet och uppgick till 96,5 %.

Resultat

Resultat av Kent och Rosanofflistan

Resultatet av rättningen visade att 13 barn av 30 (43,33 %) hade gjort det syntagmatisk-paradigmatiska skiftet på både svenska och arabiska. Sex barn (20 %) hade gjort skiftet på endast ett utav språken, 5 barn hade gjort skiftet på endast svenska och 1 barn hade genomgått skiftet på endast arabiska. Resultatet visade också att 11 barn (36,67 %) inte hade gjort skiftet på något utav språken (se figur 3. nedan)



Figur 3. Cirkeldiagram över barnens resultat i procent.

Vid ingående jämförelse av de barn som gjort skiftet på båda språken framgick att skiftet var något starkare på arabiska för 6 barn och något starkare på svenska för 6 barn, medan ett barn var lika stark på båda språken. I flera fall var skillnaden för dessa barn dock mycket liten mellan de båda språken och skiljde sig som mest med 17 procentenheter mellan svenska och arabiska för ett av barnen och som minst med 1 procentenhet mellan svenska och arabiska för ett av barnen.

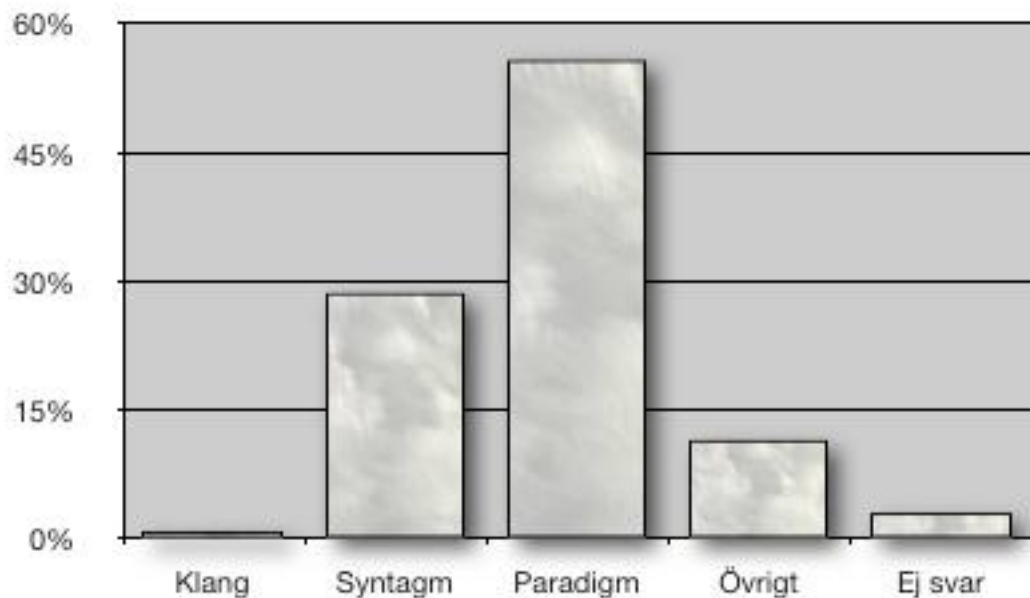
Svarsfrekvens

Det är värt att notera att några barn hade en generellt låg andel semantiska responser, främst vid testningen på arabiska. Elva barn hade på arabiska svarat med eller under 40 % (motsvarande 20 responser av 50 möjliga) syntagmatiska eller paradigmatiske responser, och av dessa barn hade 4 barn svarat under 20 % (mindre än 10 responser av 50 möjliga) med syntagmatiska eller paradigmatiske responser. På svenska hade 2 barn svarat med eller under 40 % med syntagmatiska eller paradigmatiske responser, medan ingen av dessa barn hade svarat med mindre än 20 %.

Fem barn kunde eller ville inte svara på mer än 50 % av orden vid den arabiska testningen. Av dessa hade två hög andel "ej svar" även på svenska, dock inte mer än 30 %.

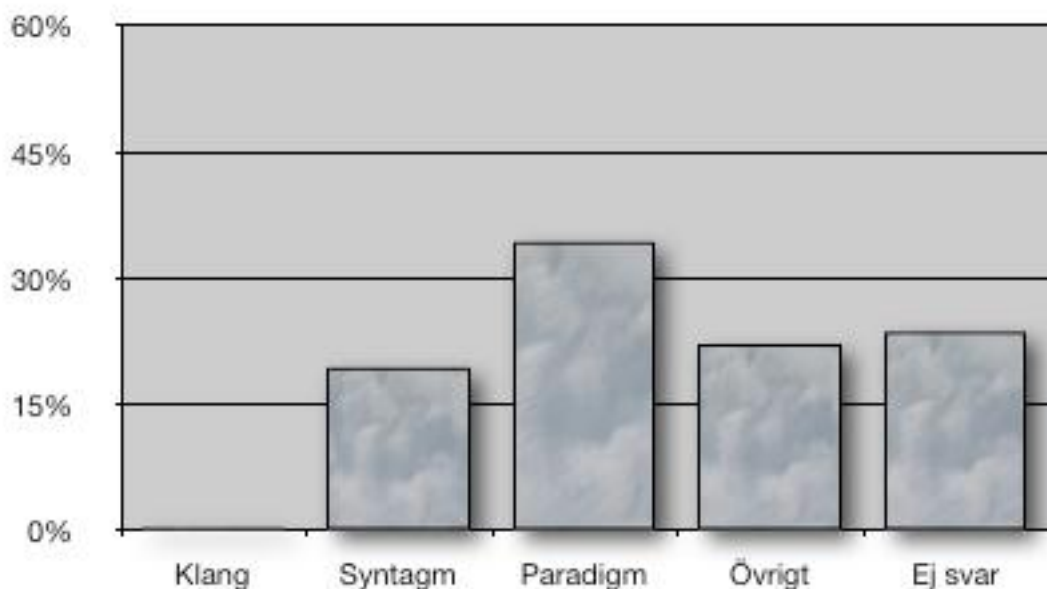
Av de sex barn som gjort skiftet på enbart ett av sina språk (fem barn på enbart

svenska och ett barn på enbart arabiska) hade fyra av dem under 65 % paradigmatiske responser, medan två av barnen låg runt 80 % (76 respektive 84). Figur 4 och 5 nedan visar det totala antalet responser i varje kategori för båda språken. De paradigmatiske responserna är i majoritet på både svenska och arabiska, det är dock en markant större andel övrigt och ej svar i gruppen på arabiska.



Figur 4. Totalt antal responser för gruppen på svenska.

Totalt kategoriserades på svenska 14 responser (0,93 %) som klang, 430 (28,66 %) som syntagmatiska, 837 (55,80 %) som paradigmatiske, 173 (11,53 %) som övrigt och 46 (3,06 %) som ej svar.



Figur 5. Totalt antal responser för gruppen på arabiska.

På arabiska kategoriserades totalt 6 responser (0,40 %) som klang, 291 (19,4 %) som syntagmatiska, 515 (34,33 %) som paradigmatiska, 333 (22,2 %) som övrigt och 355 (23,66 %) som ej svar.

Bifynd

Läsa och skriva

Via frågeformulär ombads föräldrarna rapportera huruvida barnen kunde läsa och skriva på arabiska. Ingen definition av hur väl barnen kunde läsa och skriva gavs och författarna testade heller inte barnen med avseende på läs- och skrivförmåga. För att analysera resultatet delades barnen in i tre grupper som jämfördes med varandra.

Grupp 1 hade gjort skiftet på båda sina språk. Där ansåg föräldrarna att barnen kunde läsa och skriva på arabiska i 8 fall, medan 5 barn rapporterades inte kunna det.

Grupp 2 hade gjort skiftet på enbart ett utav språken. Två av de 5 barn som gjort skiftet på endast svenska kunde läsa och skriva på arabiska och 3 barn kunde ej göra det. Det barnet som gjort skiftet på endast arabiska kunde ej läsa och skriva på arabiska.

Grupp 3 hade inte gjort skiftet på något av språken. Av dessa kunde 5 barn läsa och skriva på arabiska medan 6 barn inte kunde göra det.

Totalt sett kunde 15 barn läsa och skriva på arabiska enligt föräldrarna medan 15 barn inte kunde det. Vid Chi-2 analys framkom att det inte fanns någon signifikant skillnad mellan de som gjort skiftet på båda sina språk och de som inte gjort skiftet alls i huruvida barnen kunde läsa eller skriva på arabiska ($p=0.484$).

Modersmålsundervisning

Barnens föräldrar tillfrågades om huruvida barnen deltog i modersmålsundervisning eller inte. Endast två av barnen deltog inte i modersmålsundervisning. Av dessa två hade ett av barnen gjort skiftet enbart på svenska och det andra barnet hade inte gjort skiftet på något språk.

Skillnaden i medelvärde av paradigmatiska responser på båda språken var försumbar då barnen utan modersmålsundervisning räknades bort. Medelvärdet av de paradigmatiska responserna på svenska för hela gruppen var 27,9 och för gruppen med modersmålsundervisning 28,4. Medelvärdet av de paradigmatiska responserna på arabiska för hela gruppen var 17,7 och för gruppen med modersmålsundervisning var medelvärdet på arabiska 17,3.

Specialpedagog

I frågeformuläret efterfrågades också om barnen fick eller hade fått hjälp av specialpedagog med avseende på språkträning. Tre barn fick eller hade fått någon form av träning hos specialpedagog.

Medelvärdet av de paradigmatiska responserna för gruppen när barnen som fick träning hos specialpedagog räknades bort var på svenska 27,5 och på arabiska 17,0. Då skillnaden mot medelvärdet för den totala gruppen är försumbar förelåg ingen anledning till att ta bort dessa tre barn ur analysen (se tabell 2 nedan).

Tabell 2.

Tabell över medelvärden och standardavvikelser för paradigmatiske responser på respektive språk.

	n (antal barn)	Svenska	Standardavvikelse	Arabiska	Standardavvikelse
Totalt	30	27.9	12.8	17.2	11.7
Grupp utan specialpedagogträning	27	27.5	13.2	17	11
Grupp med modersmålsundervisning	28	28.4	12.9	17.3	12.1

Diskussion

Diskussion av resultat

Resultaten av föreliggande studie visar att mer än 40 % av barnen gjort det syntagmatisk-paradigmatiska skiftet på båda sina språk. Vidare har 20 % gjort skiftet på ett av sina språk (5 på svenska och 1 barn på arabiska) medan knappt 40 % av barnen inte har gjort skiftet på något av sina språk. Av de barn som gjort skiftet på ett av sina språk ligger 67 % av dem på under 65 % paradigmatiske responser vilket skulle kunna tolkas som att skiftet ej ännu är tillräckligt starkt befast.

Tidigare forskning har visat att det syntagmatisk-paradigmatiska skiftet hos enspråkiga barn görs mellan sex och tio års ålder. Barnen i denna studie gick i skolår fyra och var vid testningen tio eller elva år. Att hälften av dessa barn inte gjort skiftet alls, eller endast gjort ett svagt skifte på ett av sina språk, tyder på att flerspråkiga barn många gånger inte hänger med sina jämnåriga enspråkiga kamrater i den semantiska, lexikala utvecklingen. De kan därför omöjligt tillgodogöra sig undervisning i skolan på samma sätt som enspråkiga barn som får undervisning på sitt modersmål. Att de flesta barnen föreföll svagare på sitt modersmål kan tyda på en subtraktiv flerspråkighet så som Ordóñez med flera (2002) visat på. Både Ordóñez och medarbetare (2002) samt Salameh (submitterad) pekar på att flerspråkiga barn måste exponeras både för sitt första och andraspråk i tillräckligt hög utsträckning för att kunna genomföra skiftet inom samma tidsram som enspråkiga barn. Ordóñez med fleras (2002) resultat visade på vikten av ett välutvecklat modersmål för förmågan att producera överordnade begrepp på andraspråket vilket torde kunna indikera att även barnen i föreliggande studie kunde dragit nytta av en större exponering för sitt modersmål. Trots att dessa barn är äldre än de enspråkiga tredjeklassarna i Johansson och Wahlstrand (2010), har de alltså inte genomgått skiftet och nått samma mogna lexikala hierarkiska organisation, vilket tyder på att flerspråkiga barn behöver mer tid på sig att utveckla en mogen lexikal organisation om inte exponeringen ökar.

Projektet med flerspråkig undervisning i ett etniskt mycket blandat område som utvärderades språkligt av Salameh (submitterad), visade att bland barnen som fått

undervisning på båda sina språk hade mer än hälften gjort skiftet på båda sina språk, medan endast 18 % av de barn som fått undervisning enbart på andraspråket svenska gjort skiftet på båda språken. Den överväldigande majoriteten av barnen i denna grupp hade inte gjort skiftet alls. Resultatet av föreliggande studie ligger närmare resultatet från barnen med flerspråkig undervisning, om än med en skillnad på 13 procentenheter. Ett skäl till att barnen i föreliggande studie klarade sig bättre än barnen med undervisning enbart på svenska i Salamehs studie, kan vara att de lever i en annan språklig miljö.

Barnen i Salameh (submitterad) bodde i ett mycket segregerat område där andelen invånare med annat modersmål än svenska uppgick till närmare 100 %. De hade mycket lite kontakt med svenska jämnåriga, medan barnen i föreliggande studie rekryterats från områden med olika stor etnisk blandning (från ca 50-90%) och från skolor med olika stor andel barn med annat modersmål än svenska. Barnen i föreliggande studie har sannolikt exponerats för betydligt mer idiomatiskt talad svenska än barnen i Salamehs artikel och detta kan vara en av orsakerna till skillnaden studierna emellan.

När Johansson och Wahlstrand (2010) testade enspråkiga svenska förskolebarn och barn i skolår tre med KR-listan fann de att responserna i kategorierna; klang, övrigt och "inget svar" var de som ändrades mest från förskoleklass till tredje klass. Responserna övergick från att vara klang, övrigt eller inget svar till att bli fler homogena och därmed paradigmatiske responser. Medelvärdet för tredje klassarnas övriga responser i Johansson och Wahlstrand (2010) var 3,4 % av det totala antalet responser. I föreliggande studie var antalet övriga responser på svenska 11,4 % och på arabiska 21,5 %. Detta stämmer väl överens med resultatet att 36 % av barnen i studien ej genomgått det syntagmatisk-paradigmatiska skiftet, och det skulle också kunna peka på barnens mindre djupa lexikala kunskap på svenska jämfört med enspråkiga jämnåriga. Det ska dock noteras att kategorin övrigt bland annat innehåller responser på annat språk än stimulusordet, oavsett om responsen är homogen, heterogen eller har ett semantiskt samband med stimulusordet. För ett fåtal barn skulle en annorlunda kategorisering kunnat leda till ett bättre resultat, för majoriteten av de som gett svar på annat språk än testspråket har det dock rört sig om rena översättningar vilket räknas som en upprepning av stimulusordet. En separat kategori för direktöversättningar skulle troligen minska responserna i kategorin övrigt relativt mycket.

För majoritetssamhällets skolor är det av stor vikt att flerspråkiga barn lär sig behärska sitt andraspråk ordentligt, så att de kan genomgå en tillfredsställande utbildning och bli en lönsam del av samhället. Frågan är dock om en ensidig satsning på enbart andraspråket ger den bästa chansen för barn att få ett välfungerande språk. Förutom att man behöver ett utvecklat språk för att ha möjlighet att klara en högre utbildning, behöver man också ett språk för att kunna kommunicera med sin omgivning; sin familj och sina vänner. Wong Fillmore (1991) visar i en landsomfattande amerikansk undersökning att många flerspråkiga barn och deras familjer får större och större svårigheter att kommunicera med varandra ju mer barnet använder sitt andraspråk. Konsekvensen blir att föräldrar får svårt att överföra sina erfarenheter och sin kultur till sina barn, och de har också svårt att diskutera svåra ämnen tillsammans. Resultatet kan många gånger medföra barn som inte känner sig hemma och passar in i sina föräldrars kultur. Enligt Wong Fillmore (1991) behärskar många av barnen inte heller sitt andraspråk fullt ut vilket kan medföra att barnen inte känner sig passa in i majoritetssamhället heller.

Föräldrar behöver kunna samtala med sina barn kring mer än bara barnens basala

behov; de måste kunna tala kring känslor, händelser som kan vara svåra eller roliga, kring kultur och kulturella skillnader och de måste kunna samtala kring barnens skolarbete för att hjälpa dem med detta. För att det ska vara möjligt behöver samhället stödja flerspråkiga barns utveckling av modersmålet genom adekvat modersmålsundervisning och andra flerspråkiga insatser. För samhället finns det en stor vinst att göra om man tillvaratar de medborgare som behärskar flera språk och kulturer.

Denna studie är liten och inga frågor har ställts kring kommunikationen inom barnens familjer, mer än att båda föräldrarna förväntades prata arabiska i hemmet. Det är dock ett ämne för reflektion om huruvida många av barnens låga responser på arabiska säger någonting om deras möjligheter till djupare samtal med andra arabisktalande personer.

Som tidigare nämnts finns det föreställningar om flerspråkighet som t.ex. att barn skulle lära sig ett andraspråk bättre ju tidigare de exponeras för det, något som Cummins (1981) visar inte stämmer. Förmågan att lära in ett brytningsfritt uttal kan dock vara lättare för yngre barn (Cummins, 1981, Viberg, 1996) men man bör, som Viberg (1996) påpekar, skilja mellan funktionell behärskning av ett språk och språket som en identitetssymbol. Med det menar han att man bör se till en individs förmåga att behärska språket som redskap och inte dennes förmåga att låta som en förstaspråkstalar av språket. Det förefaller viktigt för skolan att ta till sig att andraspråksinlärare måste få hjälp att utveckla ett så funktionellt språk som möjligt och att undervisningen måste vara upplagd så att barn får möjlighet att utveckla sin språkliga kompetens som helhet.

Denna studie har liksom tidigare studier visat att flerspråkiga barn många gånger saknar den hierarkiska lexikala organisation som enspråkiga jämnåriga barn oftast har utvecklat. Då överföringseffekten av en mogen lexikal organisation påvisats (Ordóñez et al, 2002) bör en stark implikation vara att flerspråkiga barn behöver exponeras mer för sitt modersmål under hela sin skolgång.

Flerspråkiga klasser där undervisning ges på och i barnens båda språk vore optimalt då det skulle ge barnen mesta möjliga förutsättningar för att utveckla en mogen, hierarkisk lexikal organisation. Då detta kanske inte är möjligt för alla språkgrupper och i alla kommuner bör istället modersmålsundervisningen för flerspråkiga elever utvecklas till att integrera mer med den ordinära undervisningen.

Skolinspektionen skriver i sin rapport 2009 (Sehlin, 2009:3) att modersmålsundervisningen på många håll i Sverige är av låg kvalitet. Modersmålslärarna saknar utbildning och resurser för sin undervisning och undervisningen hålls dessutom separat från den övriga undervisningen. Det torde vara gynnsamt för flerspråkiga barn om modersmålsundervisningen integrerades med klassundervisningen så att samma begrepp och innehåll kunde diskuteras även på elevens modersmål, vilket även Collier & Thomas (1989) understryker. Detta kunde i viss mån uppväga barnens eventuella brist av ett begrepp på andraspråket och göra den vanliga undervisningen på majoritetsspråket mer effektiv.

Diskussion kring KR-listan

För att användningen av KR-listan ska bli så lätt och tillförlitlig som möjligt bör en diskussion föras om vilka ord som ingår i testet samt i vilken ordning de kommer.

Vid testningen på arabiska har två barn på grund av fonologisk likhet misstagit ordet "värld" för "vetenskapsman" vilket gjort att vissa av barnen fått en lägre andel syntagmatiska eller paradigmatiske responser än de kanske annars skulle fått. Ytterligare ett ord som tycks ha misstolkats är ordet för "huvud" vilket uppfattats som

”dansa” av nio barn. Det är författarnas åsikt att dessa ord kan behöva bytas ut. Dock kan upprepade missuppfattningar av stimulusordet också bero på att ett litet lexikon i vilket stimulusordet inte ingår.

Ordet ”stuga” har på arabiska översatts med två ord som betyder ”litet hus”, vilket lett till att många barns svarat med ”stort hus”, vilket skulle kunna tolkas antingen som en upprepning av stimulusordet, om man väljer responsen hus, eller som en paradigmatiske association om man väljer ordet stort. Detta kan vara förvillande i rättningssynpunkt varför även detta ord bör om möjligt bytas ut.

Det svenska ordet ”ugn” har i denna studie feltolkats som ”ung” av ett barn, men då det vid tidigare studier (Johansson & Wahlstrand, 2010) feltolkats fler gånger, kan även detta ord behöva bytas ut. Det är annars viktigt att i instruktionerna påtala att testadministratören bör uttala ordet tydligt.

Ordens ordning kan ha betydelse för testpersonens resultat. Ordet ”gul” kommer på testet precis före ordet ”lampa” vilket vid flera tillfällen resulterat i responserna ”gul” -> ”lampa”, ”lampa” -> ”gul”. Det är troligt att responsen för det ena ordet påverkade responsen för nästföljande ord varför testets tillförlitlighet kunde ökas genom att ordens ordning ändras.

Samma fenomen uppkom för orden ”vacker” -> ”kvinna”, ”kvinna” -> ”vacker”. Dessa ord följer dock inte direkt på varandra varför ordningen kanske är av mindre vikt. Det bör ändå tas i beaktande att ordens inbördes ordning kan påverka resultatet av testet.

KR-listan kan med fördel användas på flerspråkiga arabisktalande barn med både den svenska och den arabiska översättningen. Då testet endast innebär att säga ett ord samt notera responsen och översätta denna kan testet administreras av en tolk utan att resultatet påverkas nämnvärt. Det är dock viktigt att notera att arabiska talas i många olika länder och att dialekterna kan skilja sig åt väsentligt. Testets ord är på enkel standardarabiska men en del arabisktalande barn behärskar inte någon annan arabiska än sin dialekt. Under studien var det ett fåtal barn som påpekade att de inte talade samma dialekt som tolken samt att de hade svårigheter att förstå vissa ord. Ett av barnen som påtalade detta var dock av samma nationalitet som tolken och barnets resultat förbättrades inte då tolken använde samma dialekt som barnet. De barnprogram som sänds på arabiska kanaler är till mesta del på standardarabiska liksom nyheter och liknande program. Att barnen inte kände igen orden på testet kan därför vara en indikation på ett bristande vokabulär på arabiska.

Framtida studier

Då det syntagmatisk-paradigmatiska skiftet visat sig vara tätt förknippat med läs- och skrivinläring (Cronin, 2002) vore det intressant att genomföra testning med KR-listan på vuxna analfabeter. Det kunde ge svar på frågan om det finns andra faktorer som gör att skiftet ändå kan genomföras trots att läs- och skrivinläring inte skett samt vilka dessa faktorer i så fall är. Även att jämföra barn i samma ålder med och utan dyslexi vore av intresse för att undersöka om det i denna grupp är vanligare med en omogen lexikal organisation, med tanke på att ett dåligt organiserat lexikon försvårar läsinläringen.

För att vidare kartlägga flerspråkiga barns lexikala organisation vore det av intresse att undersöka när majoriteten av flerspråkiga barn faktiskt genomgått det syntagmatisk-paradigmatiska skiftet. Det är dock viktigt att då se till andra möjliga faktorer som kan påverka, t.ex. grad av exponering för bägge språken, skolform m.m. så att en så tydlig

bild som möjligt kan växa fram av vad som kan vara en brist eller en fördel för den flerspråkiga utvecklingen.

KR-listan kan med fördel översättas till andra språk och utprovas på andra grupper av flerspråkiga barn. Att ha test att tillgå på barnens modersmål som lätt kan användas med hjälp av tolk är en värdefull hjälp för logopeder i utredningen av flerspråkiga barn med eventuella språkliga svårigheter.

Kliniska implikationer

Den logopediska insatsen för flerspråkiga barn är ofta inte helt jämförbar med insatser för enspråkiga barn med logopediska behov, inte minst beroende på bristen på bedömningsinstrument för flerspråkiga barn (Salameh, 2003). Det är viktigt att detta medvetandegörs och att det finns god kännedom om flerspråkiga barns språkliga utveckling hos både logopeder och pedagoger. Det är också imperativt att det finns redskap för att bedöma flerspråkiga barns språkliga utveckling. Författarna anser att det finns god grund för att använda KR-listan i logopedisk utredning av både enspråkiga och flerspråkiga barn.

Att fler logopeder behövs i skolan anser författarna vara en självklarhet, dels för att utreda och stötta flerspråkiga elever med språkliga svårigheter men också då logopeder skulle kunna vara en viktig tillgång för att stötta pedagoger i att utveckla undervisning till att bättre främja lexikal och språklig utveckling hos flerspråkiga elever.

Felkällor

Några av resultaten i studien bygger på frågor som lämnades ut till barnens föräldrar på svenska och på arabiska. Det har kommit till författarnas kännedom att vissa av frågorna troligtvis missuppfattats av några föräldrar, t.ex. hade ett barns föräldrar svarat att barnet fick hjälp av specialpedagog med avseende på språkträning eftersom barnet gick i modersmålsundervisning. Det är därför tveksamt om frågorna i formuläret kan användas till någon relevant analys. På tre formulär har föräldrarna i stället för att svara "ja" eller "nej" på frågan om barnets läs- och skrivförmåga på arabiska, tillverkat en egen kategori för "lite" eller "osäker". Då barnens förmåga troligtvis tolkas olika av olika föräldrar är svaret på denna fråga inte tillförlitligt. För att göra en adekvat jämförelse mellan lexikal organisation och läs- och skrivförmåga på modersmålet skulle denna förmåga behöva testas med särskilt test.

Testningen på svenska har utförts av bägge författarna, oftast i närvaro av båda men vid några tillfällen av endast en av författarna. Detta kan ha gjort att testsituationen skilt sig åt något för de olika barnen. Även lokaler har skilt sig åt mellan testningarna då barnen testats på sina skolor. Ljudnivå och distraktorer har därför varierat. Det har dock varit författarnas avsikt att minimera skillnaderna så mycket som möjligt, varför samma testinstruktioner använts av båda författarna.

Testningen på arabiska har utförts av en tolk med arabiska som modersmål samt en av författarna. Tolken var inte utbildad men talar både arabiska och svenska flytande. Tolken hade inte erfarenhet av språktestning av barn sedan tidigare vilket kan ha medfört att testsituationen i början var mindre strukturerad än i slutet av testningarna, även om tolken fick provtesta på författarna innan barnen testades, dock inte på arabiska. Testet är dock lättadministrerat då tolkens uppgift endast är att läsa orden på arabiska samt notera responserna och översätta dem. Orden på testet är vanligt

förekommande ord som alla var kända för tolken på både arabiska och svenska.

Tack

Ett stort tack vill vi rikta till alla de elever som deltagit i studien, till deras föräldrar, samt lärare och rektorer på deltagande skolor. Utan er hade inte studien kunnat genomföras. Författarna vill även tacka handledarna för projektet Eva-Kristina Salameh och Carmela Miniscalco som lagt ner mycket tid, stöttning och engagemang i denna uppsats, Jakob Åsberg som hjälpt till med statistiska beräkningar och inte minst vår tolk Adel Tagougui. Tack!

Referenslista:

- Aitchison, J. (1987). *Words in the mind -an introduction to the mental lexicon*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Chomsky, N. (1968). *Language and mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Collier, P & Wayne, P T. (1989). How quickly can immigrants become proficient in school English? *The journal of educational issues of language minority students*, 5, 26-38.
- Cronin, S.V. (2002). The syntagmatic-paradigmatic shift and reading development. *Journal of Child Language*, 29, 189-204.
- Cummins, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: a reassessment. *Applied linguistics* 11 (2), 132-149.
- Ervin, S. (1961). Changes with age in the verbal determinants of word-association. *The American Journal of Psychology*, 74(3), 361-372
- Frylmark, A. (2006). *B.A.S. Bedömning av språk*. OrdAF.
- Göteborgs stad. (2011). Statistisk Årsbok. Svensk och utländsk bakgrund 2009, primärområden. Kap 4.18. Hämtad 2011-04-12. från <http://www4.goteborg.se/prod/sk/statistik/statistikR5.nsf>.
- Hakuta, K. (1987). Degree of Bilingualism and Cognitive Ability in Mainland Puerto Rican Children. *Child Development*. Vol 58, 1372-1388.
- Hakuta, K, Ferdman, B. M & Diaz, R. M. (1987). Bilingualism and cognitive development: Three perspectives. In S. Rosenberg (Red). *Advances in applied psycholinguistics: Vol. 2. Reading, uniting and language learning*. New York: Cambridge University Press.
- Håkansson, G. (2003). Tvåspråkighet hos barn i Sverige. *Studentlitteratur*.
- Hwang, P, & Nilsson, B. (2003). *Utvecklingspsykologi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Johansson, S & Wahlstrand, E. (2010). Lexikal organisation hos barn i förskoleklass och tredje klass. Opublicerad examensuppsats i logopedi, Lunds universitet: Institutionen för kliniska vetenskaper, Lund.
- Kent, G & Rosanoff, A. (1910). A study of association in insanity. *The American journal of insanity*. LXVII, 37-96
- Kirk, S.A, McCarthy, J.J & Kirk, W.D. (1961). *ITPA Illinois Test of Psycholinguistic Abilities*. University of Illinois Press

- Korkman, M, Kirk, U & Kemp, S. (1998). *NEPSY A Developmental NEuroPSYchological Assessment*. Pearson
- McLaughlin, B. (1977). Second-language learning in children. *Psychological Bulletin*, 84 (3), 438-459.
- Meara, P. (1996). The dimensions of lexical competence. I: Brown, G. Malmkjaer, K & Williams, J. (1996). Performance and competence in second language acquisition. *Press syndicate of the University of Cambridge*.
- Mikoczy, T & Nyman, A. (2008). Lexikal förmåga hos flerspråkiga svensk-arabiska barn i skolor 4. En undersökning med PPVT-III och Kent & Rosanoffs associationstest. Opublicerad examensuppsats i logopedi, Lunds universitet: Institutionen för kliniska vetenskaper, Lund.
- Namei, S. (2002). *The bilingual lexicon from a developmental perspective*. Stockholm: Elanders Gotab.
- Namei, S. (2004). Bilingual lexical development: a Persian-Swedish word association study. *International journal of Applied linguistics*, 14 (3), 363-387.
- Nelson, K. (1977). The syntagmatic-paradigmatic shift revisited: a review of research and theory. *Psychological Bulletin*, 84(1), 93-116.
- Ordóñez, C.L, McLaughlin, B, Carlo, M.S, & Snow, C.E. (2002). Depth and breadth of vocabulary in two languages: which vocabulary skills transfer? *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 719-728.
- Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*. London: Routledge & Kegan Paul LTD.
- Salameh, E-K. (2003). *Language impairment in Swedish Bilingual Children - Epidemiological and Linguistics Studies*. Lund: Studentlitteratur.
- Salameh, E-K. (submitterad). Lexikal utveckling på svenska och arabiska vid tvåspråkig undervisning. *To appear in EDUCARE*.
- Sehlin, I. Skolinspektionen, (2009). *Språk och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska* (00-2008-474). Stockholm: skolinspektionen.se.
- Statistiska Centralbyrån. (2010). *Befolkningsstatistik*. Befolkningsutveckling; födda, döda, in- och utvandring, gifta, skilda 1749 - 2010. Hämtad 2011-04-09. från http://www.scb.se/Pages/TableAndChart____26046.aspx.
- Verhallen, M & Schoonen, R. (1998). Lexical knowledge in L1 and L2 of third and fifth graders. *Applied linguistics*, 19 (4), 452-470.

Viberg, Å. (1996). Svenska som andraspråk i skolan. I: K, Hyltenstam (red.), *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar och minoritetsundersökning i Sverige* (ss.110-146). Studentlitteratur.

Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge: The M.I.T Press.

Wong Fillmore, L. (1991). When learning a second language means losing the first. *Early childhood research quarterly*, 6, 323-346.